### Публичное представление собственного инновационного педагогического опыта учителя начальных классов

***Измалкиной Юлии Евгеньевны***

***Развития словесно- логического мышления младших школьников в условиях обучения по ФГОС с помощью активных методов обучения.***

1. **Обоснование актуальности и перспективности опыта. Его значение для совершенствования учебно-воспитательного процесса.**

***Актуальность исследования*.** Чтобы адаптироваться в современном обществе и ориентироваться в огромном потоке постоянно меняющейся информации, необходимо самостоятельно, критически, творчески мыслить, а этому детей нужно научить. За последнее время значительно изменились требования к обучению и развитию младших школьников, которые находят отражение в ФГОС, где особое внимание уделяется развитию словесно-логического мышления, умению решать нестандартные задачи.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается перестройка всех его познавательных процессов. Именно младший школьный возраст является продуктивным в развитии логического мышления. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств.

Проблемами мышления детей младшего школьного возраста занимались многие зарубежные (Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Р. Гайсон, Ф. Тайсон и др.) и отечественные (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов, Б. М. Величковский, Г. Г. Вучетич, З. М. Истомина, Г. С. Овчинников и др.) исследователи.

Проблема состоит в том, что учащимся уже в 1-м классе для полноценного усвоения материала требуются навыки логического анализа. Однако исследования показывают, что даже во 2-м классе лишь незначительный процент учащихся владеет приемами сравнения, подведения под понятие, выведения следствий и т.п. Очень часто учителя начальной школы в первую очередь используют упражнения тренировочного типа, основанные на подражании, не требующие мышления. В этих условиях недостаточно развиваются такие качества мышления как глубина, критичность, гибкость. Именно это и указывает на *актуальность проблемы.* Поэтому именно в младшем школьном возрасте необходимо проводить целенаправленную работу по обучению детей основным приемам мыслительных действий. Для их решения этой задачи требуются новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения. Наиболее продуктивно в этом направлении работают активные методы обучения.

Активные методы обучения – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. Активные методы обучения ставят ученика в новую позицию, когда он перестаёт быть «пассивным сосудом», который мы наполняем знаниями, и становится активным участником образовательного процесса. Раньше ученик полностью подчинялся учителю, теперь от него ждут активных действий, мыслей, идей и сомнений. Активные методы предусматривают проведение занятий через организацию игровой деятельности учащихся

Игра в жизни ребенка 7-10 лет все еще занимает значительное место, использование их на уроках приучает детей самостоятельно мыслить, использовать полученные данные в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Более того, игры – это всегда интересно и познавательно, и они способны внести в учебный процесс стремление к знаниям и желание учиться.

**Цель** моего исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможностей активных методов обучения, игры в развитии логического мышления.

**Объект** исследования: мышление младшего школьника.

**Предмет** исследования: особенности развития логического мышления младшего школьника в процессе игровой деятельности.

**Гипотеза**: Развитие логического мышления в процессе игровой деятельности младшего школьника будет эффективным если:

- теоретически обоснованы психолого-педагогические условия, определяющие формирование и развитие мышления;

- выявлены особенности логического мышления у младшего школьника;

- структура и содержание игр младших школьников будут направлены на формирование и развитие у них логического мышления;

- определены критерии и уровни развития логического мышления младшего школьника.

**Задачи** исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.

2. Выявить особенности логического мышления младших школьников.

3. Разработать диагностическую программу исследования.

4. Разработать развивающую программу.

5. Провести экспериментальную проверку эффективности разработанной программы.

**База** исследования: МОУ « Гимназия №12», 15 учеников 3-А класса.

1. **Условия формирования ведущей идеи опыта, условия возникновения, становление опыта.**

Главным условием формирования ведущей идеи исследования является опора на ФГОС. Основные идеи, которого опираются на положения о том, что образовательный стандарт нового поколения ставит перед начальным образованием новые цели. Теперь в начальной школе ребёнка должны научить, не только читать, считать и писать, чему и сейчас учат вполне успешно. Ему должны привить две группы новых умений. Речь идёт, во-первых, об универсальных учебных действиях, составляющих умения учиться: навыках решения творческих задач и навыка поиска, анализа и интерпретации информации. Во-вторых, речь идёт о формировании у детей мотивации к обучению, саморазвитию, самопознанию. Значит, уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий (сравнения, классификации, обобщения, анализа и др.). Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов, является развитие самостоятельной логики мышления, которая позволила бы детям строить умозаключения, приводить доказательства, высказывания, логически связанные между собой, делать выводы, обосновывая свои суждения, и, в конечном итоге, самостоятельно приобретать знания

Сегодня на первый план выходит формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность в массе информации отобрать нужное, саморазвиваться и самосовершенствоваться. Появились новые Федеральные образовательные стандарты общего образования второго поколения, в которых прописано, что главной целью образовательного процесса является формирование универсальных учебных действий, таких как: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. В соответствии стандартам второго поколения п**ознавательные универсальные действия**включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

**К** **логическим универсальным действиям относятся:**

— анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

— синтез — составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

— выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

— подведение под понятие, выведение следствий;

— установление причинно-следственных связей;

— построение логической цепочки рассуждений;

— доказательство;

— выдвижение гипотез и их обоснование.

Из вышесказанного следует, что уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий (сравнения, классификации, обобщения и др.). Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов, является развитие всех качеств и видов мышления, которые позволили бы детям строить умозаключения, делать выводы, обосновывая свои суждения, и, в конечном итоге, самостоятельно приобретать знания и решать возникающие проблемы.

Практика моей педагогической деятельности показывает, что в современных условиях учителю не достаточно давать детям готовые знания. Развитие словесно- логического мышления осуществляется через формирование понятий. Понятие — результат собственного опыта ребенка, итог его лич­ного умственного труда по анализу ряда предметов, выделению в каждом из них известных ему существенных признаков и их обобщению на основе отвлечения от всех несущественных. Поэтому актуальным является обращение учителя не только к традиционным, но и к активным методам обучения в процессе преподавания.

Сложные отношения, существующие между обобщенным отражением какой-то категории предметов или явлений и словом, ее обозначающим, — причина многих ошибок, на мой взгляд, в учительской практике. Получая от детей, правильные определения каких-то понятий и обнаруживая даже, что ребенок правильно, «к месту» использует соответствующие слова, учитель часто склонен счи­тать, что понятие учеником освоено.

Практика показывает, что зачастую, дети могут правильно воспроизводить формулировки, в которых даны определения понятий «предложение», «сумма», «подлежащее». Однако стоит только изменить вопрос или условие задачи и становится понятно, что ученик дан­ным понятием совершенно не овладел. Что свидетельствует о том, что ученик не может переносить способ решения одной задачи на задачи это класса, но с другим условием. Что говорит о том, что у ученика имеются проблемы с развитием каких-либо мыслительных операций. Выявив проблему, я начала работать над ней.

Изучив, научную литературу по данному вопросу, я выяснила, что многие психологи обращались к изучению процесса образования понятий у ребенка (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский, М. Д. Громов, 3. И. Калмыкова и ряд других). Мне стала ясна необходимость ввести в курс преподавания ряда учебных предметов, наряду с традиционными, активных методов обучения. *Мною были разработаны и утверждены программы «Учусь красиво говорить» и «Юный краевед».*

1. **Теоретическая база опыта.**

## ***Психологические особенности развития словесно-логического мышления у младших школьников***

Когда психологи в начале XX в. стали изучать особенности мышления ребенка, в качестве одного из основных призна­ков была выделена связь мышления с речью. Вместе с тем выявилась непосред­ственная связь детского мышления с практическими действиями ребенка.

Исследования отечественных психологов и показали, что существуют чрезвычайно сложные, изменчивые и многообразные отношения мышления и практического действия, мышления и языка, мышления и чувственного образа. Эти отношения изме­няются на разных ступенях возрастного развития детей и стоят в непосредственной связи с содержанием той задачи, которую ребенок в данный момент решает. Эти отношения изменяются и в зависимости от упражнений, от тех методов обучения ребенка, которые использует учитель.

Действительно, первым средством решения задачи для малень­кого ребенка является его практическое действие. Он может решить какую-то конкретную задачу, если она задана ему наглядно: дос­тать находящийся далеко от него предмет, составить из кусков целую картину, найти причину «испортившейся» (по воле экспери­ментатора) игрушки. Ребенок действует в процессе решения непо­средственно с данным ему предметом.

Одной из важнейших особенностей мышления маленького ребенка, выступающей уже на ступени наглядно-действенного решения задачи, является речь. Словесно сформулированная задача может быть воспринята ребенком от взрослого (на основе слышимой и понимаемой речи), но она может быть выдвинута и самим ребенком. Это безразлично. Важно, что с включением язы­ка процесс мышления приобретает специально человеческий характер.

В речи поставлена задача, речью взрослый пользуется для указания и пояснения способов ее решения. В словах ребенок слышит выраженные взрослыми одобрение, упрек, похвалу и другую оценку. В речи фиксируются его ошибки и удачи. Однако эти существенные качественные особенности не опровергают об­щего положения о том, во-первых, что самая ранняя ступень в развитии мышления ребенка — **наглядно-действенное мышление**.

Во-вторых, следует особо подчеркнуть, что эта форма «мышле­ния руками» не исчезает с развитием более высоких форм логиче­ского (словесного) мышления. При решении задач необычных и труд­ных даже школьники возвращаются к практическим способам ре­шения. К этим способам решения прибегает в процессе обу­чения и учитель.

Прежде чем дети научатся в уме прибавлять к одному числу другое или даже, опираясь на наглядно предста­вленное количество каких-то предметов, отнимать от него задан­ное число, еще до этого маленькие школьники практически при­бавляют путем присчитывания к 5 флажкам 3 флажка, отнимают (отодвигают) от 4 морковок 2 морковки или производят другие практические действия (например, измерение) для усвоения обще­го способа оперирования числами, счета, решения примеров и задач.

Чтобы решить задачу на движение, ученик II—III класса должен представить себе путь, т. е. расстояние между двумя точ­ками. Для этого учитель использует наглядность (чертеж, схему), а дети (первоначально) путем практического передвижения разных фигур приобретают представление о соотношении расстояния, скорости движения и времени. И только потом решение таких задач уже может выполняться в уме. «Мышление руками» остается «в резерве» даже у подростков и взрослых, когда новую задачу они не могут решить сразу сло­весным путем — в уме.

Величайшее значение практического действия состоит в том, что ребенок, непосредственно воздействуя на вещи, раскрывает их свойства, выявляет признаки и, главное, раскрывает невиди­мые ему ранее связи, существующие как между вещами и явле­ниями, так и внутри каждого предмета и явления. Эти связи из скрытых становятся видимыми.

Следовательно, и вся познаватель­ная деятельность ребенка, а с нею и приобретаемые им знания становятся более глубокими, связными и осмысленными. Такой путь познания особенно эффективен в младших классах в изу­чении явлений природы с использованием опытничества, в изу­чении математики, труда и во всех тех учебных предметах, где может быть использовано практическое действие как начальный путь познания предлагаемого детям учебного содержания.

На понимании роли практического действия как начальной ступени процесса развития всех высших форм мышления человека построена концепция «поэтапного формирования умственного действия», разработанная **П. Я. Гальпериным**.

На первом этапе ребенок использует для решения задачи внешние материальные действия. На втором — эти действия только представляются и проговариваются ребенком (сначала громко, а затем про себя). Лишь на последнем, третьем этапе внешнее предметное действие «сворачивается» и уходит во внутренний план.

Для каждого этапа превращения развернутого материального действия в его свернутую умственную модель характерен определенный тип ориентировки ученика в условиях и содержании предложенной ему задачи. На высшем уровне такими ориентирами становятся существенные для данного типа задач опознавательные признаки обобщенного характера (они выражены в законах, понятиях).

С переходом мышления ребенка на следующую, более высокую ступень развития начальные его формы, в частности практическое мышление, не исчезают, не «отменяются», но их функции в мысли­тельном процессе перестраиваются, изменяются.

С развитием речи и накоплением опыта ребенок переходит к **мышлению образному**. На первых порах этот более высокий вид мышления сохраняет у младшего школьника многие черты низшего вида. Это, прежде всего, обнаруживается в конкретности тех образов, которыми ребенок оперирует.

Яркая образность и при этом конкретность детского мышления объясняются в первую очередь бедностью детского опыта. За каждым словом ребенок представляет себе только тот конкретный предмет, с которым когда-то встречался, но не группу предметов, включаемую взрослым в те обобщенные представления, которыми он оперирует. Ребенку же еще нечего обобщать. Он использует наглядный единичный образ со всеми признаками и чертами, как общими для всех однородных предметов, так и теми индивидуаль­ными особенностями, присущими только данному конкретному предмету (богатырю, реке, орлу, буржую), который когда-то был им воспринят.

Понимание переносного значения употребляемых в художественных текстах слов и слово­сочетаний, аллегории, пословицы, метафоры оказывается сначала совершенно недоступным для 7—8-летнего ребенка. Он оперирует конкретными цельными образами, не умея выделить заключенную в них мысль, идею. «Каменное сердце» — значит, сердце у него из камня. «Золотые руки» — которые покрыты золотом. «Море улыбалось солнцу тысячью серебряных улыбок» — «это неправильно написано, как это море может улыбаться, когда у него и рта даже нету».

**Словесно-логическое мышление** ребенка, которое начинает раз­виваться еще в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способ­ность использовать словесные рассуждения при решении ре­бенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она проявляется в феномене эго­центрической речи, описанном Ж. Пиаже.

Другое явление, открытое им же и относящееся к детям данного возраста, — нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов — свидетельствует о том, что даже к концу дошкольного детства, т.е. к возрасту около 6 лет, многие дети еще совершенно не владеют логикой.

Развитие словесно-логического мышления у детей проходит как минимум два этапа. На первом из них ребенок усваивает значения слов, относящихся к предметам и действиям, науча­ется пользоваться ими при решении задач, а на втором этапе им познается система понятий, обозначающих отношения, и усваиваются правила логики рассуждений. Последнее обычно относится уже к началу школьного обучения.

Словесно-логическое мышление обнаруживается, прежде всего, в протекании самого мыслитель­ного процесса. В отличие от практического логическое мышление осуществляется только словесным путем. Человек должен рассу­ждать, анализировать и устанавливать нужные связи мысленно, отбирать и применять к данной ему конкретной задаче известные ему подходящие правила, приемы, действия. Он должен сравни­вать и устанавливать искомые связи, группировать разные и различать сходные предметы и все это выполнять лишь посред­ством умственных действий.

Совершенно естественно, что, прежде чем ребенок освоит эту сложнейшую форму умственной деятель­ности, он допускает ряд ошибок. Они очень типичны для мышле­ния маленьких детей. Эти особенности отчетливо обнаруживаются в детских рассуждениях, в использовании ими понятий и в про­цессе освоения ребенком отдельных операций логического мышле­ния. Однако они не мешают даже 4—5-летним детям высказывать порой очень меткие и здравые суждения о том, что им понятно.

Понятия составляют значительную часть тех знаний, которыми богат и которыми пользуется каждый человек. Это могут быть понятия житейские (отдых, семья, удоб­ство, уют, ссора, радость), грамматические (суффиксы, предложе­ния, синтаксис), арифметические (число, множимое, равенство), нравственные (доброта, героизм, смелость, патриотизм) и мно­жество других. Понятия — это обобщенные знания о целой группе явлений, предметов, качеств, объединенных по общности их су­щественных признаков.

Так, в понятие «растения» включаются такие разные предметы, как могучий дуб и тоненький слабый ландыш, папоротник и водоросли. Объединяются эти разные пред­меты в одну группу потому, что каждый из них обладает общими для всех растений существенными признаками. Все они — живые организмы, они растут, дышат, размножаются.

Понятие как обобщенное знание не имеет образной формы, но существует, выражается в слове: «растение», «транспорт», «геро­изм» и т. д. При этом, объединяя разные предметы в одну группу, человек должен отвлечься (абстрагироваться) от всех несущест­венных признаков. Обобщение на основе абстрагирования представляет собой трудную умственную работу, которая требует от человека строго направленного и последовательного анализа воспринимаемого (или представляемого) предмета.

Значит, во-первых, учитель не может передать детям какое-либо понятие в готовом виде, а ученики не могут его просто заучить и запомнить. Понятие — результат собственного опыта ребенка, итог его лич­ного умственного труда по анализу ряда предметов, выделению в каждом из них всех известных ему существенных признаков и их обобщению на основе отвлечения от всех несущественных.

Во-вторых, поскольку каждое понятие выражается в слове, дети, не зная слов «растение», «система» или «механизм», не могут объединить в одну группу мышечную систему человека и таблицу умножения, маленькие ручные часы и комбайн. Однако знание слова еще не говорит о владении соответствующим понятием.

Эти сложные отношения, существующие между обобщенным отражением какой-то категории предметов или явлений и словом, ее обозначающим, — причина многих ошибок в учительской практике. Получая от детей правильные определения каких-то понятий и обнаруживая даже, что ребенок правильно, «к месту» использует соответствующие слова, учитель часто склонен счи­тать, что понятие учеником освоено.

Так, дети правильно воспроизводят формулировки, в которых даны определения понятий «предложение», «сумма», «подлежащее». Однако стоит только изменить вопрос и заставить ребенка при­менить это как будто хорошо усвоенное понятие в новых для него условиях, как его ответ показывает, что фактически ученик дан­ным понятием совершенно не овладел.

Многие психологи изучали процесс образования понятий у ребенка (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский, М. Д. Громов, 3. И. Калмыкова и ряд других). Исследователей интересовали два вопроса. Во-первых, чем отличаются понятия ребенка от по­нятий взрослого человека, т. е. в чем их своеобразие? И, во-вто­рых, ученые стремились установить, как надо формировать нуж­ные понятия у детей в учебной работе. Ограничимся лишь неко­торыми общими выводами из этих исследований. Психологами было установлено, что усвоение понятий детьми начинается с накопления опыта, т. е. с ознакомления с разными фактами.

Н. А. Менчинская, Д. Н. Бо­гоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер и другие психологи пока­зали рациональные пути формирования у детей понятий. Этот же процесс был объектом изучения и В. В. Давыдова, который подошел к нему иначе.

Несмотря на различие предлагаемых исследователями путей, ясна необходимость подвести детей к выделению в разных пред­метах общих существенных признаков. Обобщая их и абстраги­руясь при этом от всех второстепенных признаков, ребенок осваи­вает понятие. В такой работе важнейшее значение имеют:

1) наблюдения и подбор фактов (слов, геометрических фигур, математических выражений), демонстрирующих формируемое по­нятие;

2) анализ каждого нового явления (предмета, факта) и выделе­ние в нем существенных, признаков, повторяющихся во всех дру­гих предметах, отнесенных к определенной категории;

3) абстрагирование от всех несущественных, второстепенных признаков, для чего используются предметы с варьирующимися не­существенными признаками и с сохранением существенных;

4) включение новых предметов в известные группы, обозначен­ные знакомыми словами.

Такая трудная и сложная умственная работа не сразу удается маленькому ребенку. Он выполняет эту работу, проходя довольно длительный путь и допуская ряд ошибок. Некоторые из них можно рассматривать как характерные. Ведь для образования по­нятия ребенок должен научиться обобщать, опираясь на общность существенных признаков разных предметов. Но, во-первых, он не знает этого требования, во-вторых, не знает, какие признаки существенны, в-третьих, не умеет их выделять в целом предмете, абстрагируясь при этом от всех других признаков, часто зна­чительно более ярких, видимых, броских. К тому же ребенок должен знать слово, обозначающее понятие.

Практика обучения детей в школе убедительно показывает, что в условиях специально организованного обучения дети к моменту их перехода в V класс обычно освобождаются от силь­ного влияния отдельных, зачастую наглядно данных признаков предмета и начинают указывать все возможные признаки под­ряд, не выделяя при этом существенные и общие среди частных.

Трудности выделения и распознавания объекта по его сущест­венным признакам часто приводят детей к неудаче в установлении соподчиненности понятий. На этот же факт обратил специальное внимание швейцарский психолог Ж. Пиаже.

Когда ребенку демонстрировалась таблица с изображением разных цветов, многие ученики I и II классов не могли дать пра­вильный ответ на вопрос, чего больше — цветов или роз, деревьев или елей.

Анализируя животных, изображенных в таблице, большая часть учеников I—II классов отнесли кита и дельфина к группе рыб, выделив в качестве основных и существенных признаков среду обитания (вода) и характер движения (плавают). Разъяснения учителя, рассказы и уточнения не изменили позиции детей, у которых эти несущественные признаки прочно заняли домини­рующее место.

Для подобного типа обобщений, которые Л. С. Вы­готский назвал псевдопонятиями, характерно объединение разных предметов на основе сходства лишь отдельных признаков, но не всех признаков в их совокупности.

Однако на основе приведенных выше примеров все же нельзя утверждать, что детям 7—9 лет вообще недоступно освоение по­нятий. Действительно, без специального руководства процесс образования понятий идет очень длительно и представляет боль­шие трудности для детей. Об этом говорят наблюдения ученых, учителей и методистов, которые отмечают типичные ошибки детей в использовании даже знакомых им грамматических (С. Ф. Жуйков, Т. Г. Рамзаева) или математических (М. А. Бантова, М. И. Моро, Н. А. Менчинская) понятий и раскрывают наиболее рациональные пути формирования этих понятий и предупрежде­ния типичных ошибок.

Что же касается слова, этой единственной формы существования понятия, то введение соответствующих тер­минов в программу современного начального обучения показало не только доступность их усвоения детьми 7—10-летного возраста, но и высокую эффективность, а следовательно, и необходимость их включения в учебную работу младших школьников.

Наиболее надежным показателем овладения учениками поня­тием является его применение в знакомых и новых условиях (например, распознавание подлежащего в любых, даже сложных по грамматической конструкции предложениях). Если ученик к тому же дает правильное обоснование своему решению (почему он считает, что это слово является подлежащим), указывая на все действительно существенные признаки данного понятия, мож­но быть уверенным, что он овладел им на уровне программных требований.

Успех в освоении младшими школьниками основных научных понятий позволил опровергнуть утвер­ждения некоторых зарубежных психологов-теоретиков о том, что детям до 10—12-летнего возраста якобы недоступно освоение понятий и оперирование ими.

Нет сомнения в том, что способности ребенка обобщать сходное на основе отвлечения от второстепен­ного в значительной степени зависят от степени знакомости того содержания, с которым он оперирует, и от метода обучения детей выполнению этой трудной и сложной для них умственной работы.

**Формирования приемов словесно-логического мышления**. В психолого-педагогической литературе много работ, направленных на выявление условий и методов обучения, оказывающих наибольшее влияние на развитие самостоятельности школьников в учебном процессе. Однако в большинстве этих работ проблема умственного развития сводилась к решению двух вопросов: чему школьников надо учить (содержание знаний), и какими методами учитель может довести это до сознания учащихся.

При этом пред­полагалось, что само усвоение учащимися знаний, особенно связей между явлениями, формирует логическое мышление и обеспечивает полноценное умственное развитие. В этом случае не разграничи­ваются две задачи — усвоение прочных знаний и обучение школь­ников умению правильно мыслить. С. Л. Рубинштейн отмечал, что неправомерно подчинять проблему развития мышления проблеме усвоения знаний.

Действительно, хотя обе задачи (вооружение учащихся систе­мой знаний и их умственное развитие, включая, развитие мышле­ния) решаются вместе, ибо процесс формирования мышления происходит только в учебной деятельности (усвоение и примене­ние знаний), все же каждая из этих задач имеет самостоятельное значение и свой путь реализации (знания можно заучить механи­чески и воспроизвести их без должного понимания), в то время как средством умственного развития является специально проду­манная организация обучения школьников рациональным при­емам (способам) мышления.

Обучение школьников приемам мышления открывает возмож­ность контроля и управления процессом познания ученика, что способствует развитию умения самостоятельно мыслить. Тем са­мым обучение приемам рационализирует познавательный процесс школьников.

Многие авторы признают, что для умственного раз­вития существенное значение имеет овладение системой знаний и мыслительными операциями (А. Н. Леонтьев, М. Н. Шардакой, С. Л. Рубинштейн и др.), интеллектуальными умениями (Д. В. Богоявленский, Н. А. Менчинская, В. И. Зыкова и др.), приемами умственной деятельности (Е. Н. Кабанова-Меллер, Г. С. Костюк, Л. В. Занков и др.). Однако вопрос о влиянии приемов мышления на умственное развитие учащихся (особенно младшего школьного возраста) остается не до конца решенным.

Следует отметить, что в зарубежной психологической литера­туре приемы умственной деятельности не выделяются в качестве особого объекта исследования. Только в некоторых работах ста­вится вопрос о влиянии усвоенных «способов» на решение проб­лемных задач в условиях переноса (ближнего и дальнего).

В связи с этим в данных исследованиях обсуждается вопрос о соотно­шении между опытом и тем новым, что усваивается в процессе переноса (Катока, Браунел, Керш и др.). Общим для всех этих работ является, что авторы не связывают вопросы обучения приемам и вопрос о переносе с умственным развитием уча­щихся.

В отечественной психолого-педагогической литературе понятие прием трактуется то как способ, то как интеллектуальное умение, алгоритм или умственное действие. Различают приемы учебной работы, отражающие специфику каждого учебного предмета, и приемы умственной деятельности, с помощью которых учащиеся осуществляют эту деятельность в процессе учения (приемы запо­минания, анализа, абстрагирования и др.). Все определения при­ема исходят из того, что содержательная и операционная стороны умственной деятельности формируются в учебной деятельности.

Эффективность и качество умственного труда при решении учеб­ных задач находится в прямой зависимости от уровня сформиро­ванности системы приемов мышления. Овладение этой системой оказывает существенное влияние на процесс целенаправленного формирования культуры умственного труда школьников и поло­жительных мотивов учения.

Таким образом, приемы умственной деятельности из цели обучения превращаются в средство обучения путем активного и разнообразного их приме­нения. При такой организации обучения возрастают возможно­сти развития содержательного; операционного и мотивационного компонентов мышления.

При выборе приемов для обучения учащихся Е. О. Зейлигер-Рубинштейн исходит из логики науки, а И. С. Якиманская только из особенностей умственной деятельности школьников. Большую роль играют в обучении приемы, задачей которых является проведение логической работы (сравнение, анализ и синтез, индукция и дедукция). Объ­ективно прием умственной деятельности выражается в перечне действий.

Например, приемы абстракции — это способы, которы­ми учащиеся осуществляют процессы отвлечения, позволяющие мысленно вычленить и превратить в самостоятельный объект рас­смотрения отдельные свойства, стороны или состояния предмета. Абстракция лежит в основе процессов обобщения и образования понятий. Эмпирическому и теоретическому уровням мышления соответствуют формальная и содержательная абстракция.

Показателем того, что прием умственной деятельности сфор­мирован, является его перенос на решение новых теоретических и практических задач. Осознанность проявляется в том, что уче­ник может своими словами рассказать, как надо использовать данный приема. Поэтому при формировании приемов надо подво­дить учащихся к осознаванию этих приемов уже в самом начале введения приема.

Показателем степени обобщения приемов является диапазон их переноса. По степени обобщенности приемы подразделяются на две группы — узкие (или частные) и широкие, которые используются при решении широкого круга задач.

Пока школьник овладевает приемом в данном учебном пред­мете независимо от других учебных дисциплин (межпредметных связей) — прием носит узкий характер.

Так, например, младший школьник может усвоить прием рассмотрения объектов (сезонов) с разных точек зрения на природоведческом материале и незави­симо от того — на уроках чтения будут изучаться статьи по дан­ному сезону. В этом случае он усваивает два отдельных узких приема, каждый из которых он может применить при решении определенного круга конкретных задач. Учащийся овладевает ши­роким приемом в том случае, если создаются условия для обоб­щения аналитических приемов на материале различных учебных дисциплин (природоведение, чтение, труд, ИЗО, музыка и пение), т. к. содержание учебных программ в том или ином виде направ­лено на изучение природоведческого материала средствами дан­ного учебного предмета. Однако методические рекомендации сла­бо ориентируют учителя на осуществление межпредметных свя­зей, что сдерживает развитие мышления.

Общеизвестно, что приемы абстрагирования играют, важную роль в усвоении знаний. При соответствующем обучении (специ­ально продуманным с точки зрения развития школьников) назван­ные приемы обеспечивают сдвиги в общем развитии учащихся.

Особое значение для полноценного развития школьников имеет обучение обобщенным приемам противопоставляющей абстракций, т. е. процессу сознательного выделения и расчленения существен­ных и несущественных признаков предметов и явлений, с опорой на обобщенное знание о тех и других признаках.

При обучении школьников приемам сознательного противопоставления существенных и несущественных признаков в предметах и явлениях можно выде­лить следующие рациональные способы: а) учащийся выделяет и расчленяет признаки через сравнение и обобщение двух или не­скольких заданных объектов, опираясь на обобщение знания об этих объектах; б) соотносит усвоенное понятие с заданным объектом.

Описанный выше прием мыслительной деятельности в условиях расчленяющей абстракции оказывает существенное влияние на об­щее развитие учащихся, на изменение структуры познавательной деятельности, на глубину и прочность знаний. Овладение дан­ным приемом в обучении имеет теоретическое и практическое зна­чение еще и потому, что не всякое обучение носит развивающий характер. Приобретение знаний не всегда означает для школьни­ков продвижение в общем развитии. В практическом отношении результаты нашего исследования имеют своей основной целью вооружение школьников рациональными приемами мышления.

Обучение приемам умственной деятельности имеет большое значение для устранения перегрузки учащихся и формализма в усвоении знаний, т. к. главный источник перегрузки и формализ­ма знаний заключается в неумении школьников рационально ра­ботать с учебником, слабая сформированность приемов мышле­ния, которые позволяют наикратчайшим путем добиться успехов в познавательной деятельности.

Кроме того, использование при­ёмов умственной деятельности открывает перед школьниками возможности осмысленного подхода к решению новых задач, тем самым рационализируется вся учебная деятельность детей. В тео­ретическом отношении поставленная нами задача исследования — вносит определенный вклад в решение проблемы о соотношении между усвоением знаний и общим развитием младших школь­ников.

Работу над формированием приемов мышления школьников нужно начинать с первых шагов школьного обучения и вести на протяжении всего периода обучения, постепенно усложняя ее в соответствии с возрастными особенностями детей и в зависимости от содержания и методов обучения. Несмотря на то, что каждый учебный предмет имеет свои особенности, но приемы мышления, формируемые в процессе начального обучения, по существу, оста­ются одними и теми же: меняется лишь их сочетание, варьируют­ся формы их применения, усложняется их содержание.

Как уже указывалось ранее, в начале обучения в школе у детей пре­обладающей формой мышления является наглядно-образное мы­шление, выполняющее на предшествующем генетическом этапе ведущую роль среди других форм интеллектуальной деятельности и достигшее более высокого уровня, чем другие формы. Способы его, связанные с наглядной опорой и практическими действиями, дают возможность познания объектов с их внешними свойствами и связями, не обеспечивая аналитического познания их внутрен­них отношений.

На первоначальных ступенях аналитико-синтетические опера­ции, выполняющие функции способа усвоения нового содержания знаний, еще не обладают всеми необходимыми для выполнения этой функции свойствами (обобщенность, обратимость, автома­тичность). Отмеченные различными исследователями явления не­соответствия между операциями анализа и синтеза при обучении грамоте, их бессистемности свидетельствуют о недостаточной об­общенности и обратимости операций, еще связанных с наглядны­ми и практическими действиями и опирающихся на наглядно-об­разное содержание.

В условиях четко управляемого обучения, в котором мыслительные действия и операции являются специаль­ным предметом обучения, обеспечивается своевременный переход от низших ступеней анализа к высшим, и первоклассники быстро изживают отмеченные ошибки.

В оперировании нагляд­ным материалом высокого уровня развития достигают операции сопоставления и противопоставления признаков, их абстрагирова­ния и обобщения, включение и исключение понятий, классов. На­пример, наиболее доступными для учащихся 1—2 классов являются понятия пространственных отношений между предметами (выше-ниже, ближе-дальше и др.).

Будучи переходным, младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями физического и духов­ного развития ребенка. Наблюдается больше, чем у дошкольни­ков, равновесие процессов возбуждения и торможения,хотясклонность к возбуждению у них еще велика (непоседливость). Все эти изменения создает благоприятные предпосылки для вхождения ребенка в учебную деятельность, требующую не только умственного напряжения, но и физи­ческой выносливости.

Под воздействием обучения у детей формируются два основ­ных психологических новообразования — произвольность психи­ческих процессов и внутренний план действий (их выполнение в уме). Решая учебную задачу, ребенок вынужден, например, на­правлять и. устойчиво сохранять свое внимание на таком матери­але, который хотя сам по себе ему и не интересен, но нужен и ва­жен для последующей работы. Так формируется произвольное внимание, сознательно концентрируемое на нужном объекте. В процессе учения дети овладевают также приемами произвольного запоминания и воспроизведения, благодаря которым они могут излагать материал выборочно, устанавливать смысловые связи. Решение разнообразных учебных задач (природоведческих, мате­матических и др.) требует от детей осознания замысла и цели действий, определения условий и средств их выполнения, умения про себя примеривать возможность их осуществления, т. е. тре­бует внутреннего плана действия. Произвольность психических функций и внутренний план действий, проявление способности ребенка к самоорганизации своей деятельности возникают в ре­зультате сложного процесса интериоризации внешней организо­ванности поведения ребенка, создаваемой первоначально взрос­лыми людьми, и особенно учителями, в ходе учебной работы.

Таким образом, исследования психологов и дидактов по выявлению возрастных особенностей и возможностей детей младшего школьного возраста убеждают в том, что по отношению к современному 7—10-летнему ребенку неприменимы те мерки, которыми оценивалось мышление его в прошлом. Его подлинные умственные способности шире и богаче.

В результате целенаправленного обучения, продуманной си­стемы работы можно добиться в начальных классах такого ум­ственного развития детей, которое делает ребенка способным к овладению приемами логического мышления общими для разных видов работ и усвоения разных учебных предметов, для использо­вания усвоенных приемов при решении новых задач, для предви­дения определенных закономерных событий или явлений.

## ***Теоретические основы использования активных методов обучения (дидактических игр) в развитии познавательных процессов у детей младшего школьного возраста***

**Дидактические игры в педагогических системах**. В отечественной педагогике система дидактических игр была создана в 60-е гг. в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Ее авторами являются известные педагоги и психологи:Л. А. Венгер, А. П. Усова, В.Н.Аванесова и др. В последнее время поиски ученых (3. М. Богуславская, О. М. Дьяченко, Н.Е.Веракса, Е.О.Смирнова и др.) идут в направлении создания серии игр для полноценного развития детского интеллекта, которые характеризуются гибкостью, инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. В таких играх часто нет фиксированных правил, напротив, дети ставятся перед необходимостью выбора способов решения задачи. Авторы чаще называют предлагаемые игры **развивающими,** а не традиционно — дидактическими.

Принято различать два основных типа дидактических игр: игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы. Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно.

Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли преподавателя. Перечисленные признаки присущи всем играм, но в одних отчетливее выступают одни, в других — иные.

**Виды дидактических игр**. Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли учителя. Перечисленные признаки присущи всем играм, однако, в одних играх отчётливее выступают одни признаки, в других – иные. Чёткой классификации, группировки игр по видам нет. Часто игры соотносят с содержанием обучения: игры по сенсорному восприятию, словесные игры, игры по ознакомлению с природой и другие.

Иногда игры соотносят с материалом:

*Игры с предметами* (игрушки, природные материалы и т.д.) наиболее доступны детям, так как они основаны на непосредственном восприятии, соответствуют стремлению ребёнка действовать с вещами и таким образом знакомиться с ними.

*Настольно–печатные игры*, также как и игры с предметами, основаны на принципе наглядности, но в этих играх детям даётся не сам предмет, а его изображение. Как и дидактическая игрушка, настольно-печатная игра хороша лишь в том случае, когда она требует самостоятельной умственной работы.

*Словесные игры* наиболее сложны, они не связаны с непосредственным восприятием предмета. В них дети должны оперировать представлениями. Эти игры имеют большое значение для развития мышления ребёнка, так как в них дети учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения, не полагаясь на суждения других, замечать логические ошибки.

А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр: игры-путешествия; игры-поручения; игры-предположения; игры-загадки; игры-беседы.

*Игры-путешествия* имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое — через загадочное, трудное — через преодолимое, необходимое — через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его. Цель игры-путешествия — усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха. Игры-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат: решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться. Роль педагога в игре сложна, требует знаний, готовности ответить на вопросы детей, играя с ними, вести процесс обучения незаметно. Игра-путешествие — игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании. В названии игры, в формулировке игровой задачи должны быть “зовущие слова”, вызывающие интерес детей, активную игровую деятельность. В игре-путешествии используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью: постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательный отдых. В состав игры-путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое. Игры-путешествия иногда неправильно отождествляются с экскурсиями. Существенное различие их заключается в том, что экскурсия — форма прямого обучения и разновидность занятий. Целью экскурсии чаще всего является ознакомление с чем-то, требующим непосредственного наблюдения, сравнения с уже известным. Иногда игру-путешествие отождествляют с прогулкой. Но прогулка чаще всего имеет оздоровительные цели. Познавательное содержание может быть и на прогулке, но оно является не основным, а сопутствующим.

*Игры-поручения* имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать: “Помоги Буратино расставить знаки препинания”, “Проверь домашнее задание у Незнайки”.

*Игры-предположения* “Что было бы..?” или “Что бы я сделал...”, “Кем бы хотел быть и почему?”, “Кого бы выбрал в друзья?” и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка. Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии “Что было бы..?” или “Что бы я сделал...”. Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами. Дети высказывают предположения, констатирующие или обобщенно-доказательные. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей. В них содержится и соревновательный элемент: “Кто быстрее сообразит?”.

*Игры-загадки*. Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом, входили в обряды, ритуалы, включались в праздники. Они использовались для проверки знаний, находчивости. В этом и заключается очевидная педагогическая направленность и популярность загадок как умного развлечения. В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры. Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать). Описание это лаконично и нередко оформляется в виде вопроса или заканчивается им. Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребенка. Детям нравятся игры-загадки. Необходимость сравнивать, припоминать, думать, догадываться—доставляет радость умственного труда. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

*Игры-беседы (диалоги)*. В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе воспитатель часто идет не от себя, а от близкого детям персонажа и тем самым не только сохраняет игровое общение, но и усиливает радость его, желание повторить игру. Однако игра-беседа таит в себе опасность усиления приемов прямого обучения. Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета — темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре. Познавательное содержание игры не лежит “на поверхности”: его нужно найти, добыть — сделать открытие и в результате что-то узнать. Ценность игры-беседы заключается в том, что она предъявляет требования к активизации эмоционально-мыслительных процессов: единства слова, действия, мысли и воображения детей. Игра-беседа воспитывает умение слушать и слышать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредоточивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное, высказывать суждение. Все это характеризует активный поиск решения поставленной игрой задачи. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности. Основным средством игры-беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми.

Перечисленными типами игр не исчерпывается, конечно, весь спектр возможных игровых методик. Однако на практике наиболее часто используются указанные игры, либо в “чистом” виде, либо в сочетании с другими видами игр: подвижными, сюжетно-ролевыми и др.

*По характеру познавательной деятельности* дидактические игры можно отнести к следующим группам:

1. игры, требующие от детей исполнительной деятельности. С помощью этих игр дети выполняют действия по образцу.

2. игры, требующие воспроизведения действия. Они направлены на формирование вычислительных навыков и навыков правописания.

3. игры, с помощью которых дети изменяют примеры и задачи в другие, логически связанные с ним.

4. игры, включающие элементы поиска и творчества.

Указанная классификация дидактических игр не отражает всего их разнообразия, тем не менее, она позволяет учителю ориентироваться в обилии игр. А также важно различать собственно дидактические игры и игровые приемы, использующиеся при обучении детей. По мере “вхождения” детей в новую для них деятельность – учебную – значение дидактических игр как способа обучения снижается, в то время как игровые приемы по-прежнему используются педагогом. Они нужны для привлечения внимания детей, снятия у них напряжения. Самое главное заключается в том, чтобы игра органически сочеталась с серьезным, напряженным трудом, чтобы игра не отвлекала от учения, а, наоборот, способствовала бы интенсификации умственной работы.

**Структура дидактической игры**. Дидактическая игра имеет определенную струк­туру. Структура — это основные элементы, харак­теризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Выделяются следую­щие структурные составляющие дидактической игры: дидактическая задача; игровая задача; игровые действия; правила игры; резуль­тат (подведение итогов).

*Дидактическая задача* определяется целью обу­чающего и воспитательного воздействия. Она фор­мируется педагогом и отражает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактичес­ких игр в соответствии с программными задачами соответствующих учебных предметов закрепляется умение составить из букв слова, отрабатывают­ся навыки счета и т. д.

*Игровая задача* осуществляется детьми. Дидак­тическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка. Са­мое главное: дидактическая задача в игре предна­меренно замаскирована и предстает перед детьми в виде игрового замысла (задачи).

*Игровые действия* — основа игры. Чем разнооб­разнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познаватель­ные и игровые задачи. В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, могут быть ролевые действия, отгадывание загадок, про­странственные преобразования и т. д. Они связа­ны с игровым замыслом и исходят из него. Иг­ровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, на­правленные на выполнение дидактической зада­чи.

*Правила игры*. Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования лич­ности ребенка, познавательным содержанием, иг­ровыми задачами и игровыми действиями. Прави­ла содержат нравственные требования к взаимоот­ношениям детей, к выполнению ими норм поведения. В дидактической игре правила являют­ся заданными. С помощью правил педагог управ­ляет игрой, процессами познавательной деятель­ности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи — незаметно огра­ничивают действия детей, направляют их внима­ние на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

*Подведение итогов (результат)* — проводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победителя и т. д. Необходимо при этом отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи.

В ситуации дидактической игры знания усва­иваются лучше. Дидактическую игру и урок про­тивопоставлять нельзя. Самое главное — и это необходимо еще раз подчеркнуть — дидактичес­кая задача в дидактической игре осуществляется через игровую задачу. Дидактическая задача скрыта от детей. Внимание ребенка обращено на выполнение игровых действий, а задача обучения им не осознается. Это и делает игру особой формой игрового обучения, когда дети чаще все­го непреднамеренно усваивают знания, умения, навыки. Взаимоотношения между детьми и педа­гогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог — участники одной игры. Нарушается это условие — и педагог становится на путь прямого обучения.

**Функции дидактических игр**. Исходя из вышесказанного, дидактическая игра — это игра только для ребенка. Для взрослого она — способ обучения. В дидактической игре усвоение знаний выступает как побочный эффект. Цель дидакти­ческих игр и игровых приемов обучения — облег­чить переход к учебным задачам, сделать его пос­тепенным. Сказанное позволяет сформулировать основные функции дидактических игр:

 функция формирования устойчивого интереса к учению и снятия напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному ре­жиму;

 функция формирования психических новообра­зований;

 функция формирования собственно учебной деятельности;

 функции формирования общеучебных умений, навыков учебной и самостоятельной работы;

 функция формирования навыков самоконтроля и самооценки;

 функция формирования адекватных взаимоот­ношений и освоения социальных ролей.

Итак, дидактическая игра — это сложное, мно­гогранное явление. В дидактических играх проис­ходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения. Дидактическая игра помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Умелое ис­пользование дидактической игры в учебном про­цессе облегчает его, т. к. игровая деятельность привычна ребенку. Через игру быстрее познаются закономерности обучения. Положительные эмоции облегчают процесс познания.

**Особенности развития познавательных процессов младшего школьника в процессе дидактических игр**. В развернутом виде педагогические условия развития познавательных процессов младшего школьника можно представить так:

- определенное содержание знаний, поддающееся способам осмысления;

- нахождение таких приемов и средств, таких ярких сравнений, образных описаний, которые помогают закрепить в сознании и чувствах учащихся факты, определения, понятия, выводы, играющие наиболее значимую роль в системе содержания знаний;

- определенным образом организованная познавательная деятельность, характеризующаяся системой умственных действий;

- такая форма организации обучения, при которой обучающийся ставится в позицию исследователя, субъекта деятельности, требующую проявления максимальной умственной активности;

- использование средств самостоятельной работы;

- развитие умения активно оперировать знаниями;

- при решении любой познавательной задачи использование средств коллективной работы на уроке, опирающихся на активность большинства, переводящих учащихся от подражания к творчеству;

- побуждать к творческим работам так, чтобы каждая работа, с одной стороны, стимулировала бы учащихся к решению коллективных познавательных задач, с другой, развивала бы специфические способности ученика.

Развитие познавательных процессов у учеников не происходит при шаблонном изложении материала. Щукина Г.И. отмечала, что в деятельности учителей есть общие черты, способствующие развитию познавательных процессов учащихся:

- целенаправленность в воспитании познавательных интересов;

- понимание, что забота о многогранных интересах, об отношении ребенка к своему делу - важнейшая составная часть работы учителя;

- использование богатств системы знаний, их полноты, глубины;

- понимание, что у каждого ребенка можно развить интерес к тем или иным знаниям;

- внимание к успехам каждого ученика, что поддерживает в ученике веру в свои силы. Радость от успеха, связанная с преодолением трудностей, является важным стимулом поддержания и укрепления познавательного интереса.

Игра является хорошим средством, стимулирующим развитие познавательных процессов учащихся. Она не только активизирует мыслительную деятельность детей, повышает их работоспособность, но и воспитывает у них лучшие человеческие качества: чувство коллективизма и взаимовыручки.

Немаловажную роль играют положительные эмоции, возникающие в игре и облегчающие процесс познания, усвоения знаний и навыков. Обыгрывание наиболее трудных элементов учебного процесса стимулирует познавательные силы маленьких школьников, сближает учебный процесс с жизнью, делает усваиваемые знания понятными.

Игровые ситуации и упражнения, органично включенные в учебно-познавательный процесс, стимулируют учащихся, и позволяет разнообразить формы применения знаний и навыков.

Ребёнка нельзя заставить, принудить быть внимательным, организованным. В то же время, играя, он охотно и добросовестно выполняет то, что его заинтересовало, стремится довести такое дело до конца, даже если для этого нужно приложить усилия. Поэтому на начальном этапе обучения игра выступает как главный стимул учения.

В основе любой игровой методики проводимой на занятиях должны лежать следующие принципы:

• Актуальность дидактического материала (актуальные формулировки математических задач, наглядные пособия и др.) собственно помогает детям воспринимать задания как игру, чувствовать заинтересованность в получении верного результата, стремиться к лучшему из возможных решений.

• Коллективность позволяет сплотить детский коллектив в единую группу, в единый организм, способный решать задачи более высокого уровня, нежели доступные одному ребенку, и зачастую - более сложные.

• Соревновательность создает у ребенка или группы детей стремление выполнить задание быстрее и качественнее конкурента, что позволяет сократить время на выполнение задания с одной стороны, и добиться реально приемлемого результата с другой. Классическим примером указанных выше принципов могут служить практически любые командные игры: “Что? Где? Когда?” (одна половина задает вопросы – другая отвечает на них).

На основе указанных принципов можно сформулировать требования к проводимым на занятиях дидактическим играм:

• Дидактические игры должны базироваться на знакомых детям играх. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать какие игры детям нравятся больше, какие меньше.

• Нельзя навязывать детям игру, которая кажется полезной, игра — дело добровольное. Ребята должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую игру.

• Игра — не урок. Игровой прием, включающий детей в новую тему, элемент соревнования, загадка, путешествие в сказку и многое другое, —это не только методическое богатство учителя, но и общая, богатая впечатлениями работа детей на занятии.

• Эмоциональное состояние учителя должно соответствовать той деятельности, в которой он участвует. В отличие от всех других методических средств игра требует особого состояния от того, кто ее проводит. Необходимо не только уметь проводить игру, но и играть вместе с детьми.

Ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть лишь поводом для доброжелательного разговора, объяснения, а еще лучше, когда, собравшись вместе, дети анализируют, разбирают, кто как проявил себя в игре и как надо была бы избежать конфликта.

Игру можно считать выполняющей свои функции в том случае, если она обеспечивает:

 не только усвоение ребенком конкретных учебных умений, но и воспитание у школьника желания учиться;

 осознание школьником своих занятий не как простой игры в школу, а как учения.

Можно выделить следующие основные условия эффективности проведения дидактической игры:

- Наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр.

- Выразительность проведения игры. Это обеспе­чивает интерес детей, желание слушать, учас­твовать в игре.

- Необходимость включения педагога в игру. Он является и участником, и руководителем игры. Педагог должен обеспечить поступательное раз­витие игры в соответствии с учебными и воспи­тательными задачами, но при этом не оказы­вать давления, выполнять второстепенную роль, незаметно для детей направлять игру в нужное русло.

- Необходимо оптимально сочетать занимательность и обучение. Проводя игру, педагог до­лжен постоянно помнить, что он дает детям сложные учебные задания, а в игру их превра­щает форма их проведения — эмоциональность, легкость, непринужденность.

- Средства и способы, повышающие эмоциональ­ное отношение детей к игре, следует рассматри­вать не как самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач.

- Между педагогом и детьми должна быть атмос­фера уважения, взаимопонимания, доверия и сопереживания.

- Используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой и емкой.

Грамотное проведение дидактической игры обес­печивается четкой организацией дидактических игр.

Прежде всего, педагог должен осознать и сформу­лировать цель игры, ответить на вопросы: какие умения и навыки дети освоят в процессе игры, какому моменту игры надо уделять особое внима­ние, какие воспитательные цели преследуются при проведении игры.

Далее, необходимо определиться с количеством играющих. В разных играх предусмотрено различ­ное их количество. По возможности надо стре­миться, чтобы в игре мог участвовать каждый ребенок. Поэтому если игровую деятельность осу­ществляет часть детей, то остальные должны выполнять роль контролеров, судей, то есть тоже принимать участие в игре.

Следующим важным этапом при организации дидактической игры является подбор дидактических материалов и пособий для игры. Помимо этого, требуется четко спланировать временной пара­метр игры.

В частности, как с наименьшей затра­той времени познакомить детей с правилами игры. Необходимо предусмотреть, какие изменения мож­но внести в игру, чтобы повысить активность и интерес детей, учесть возможное возникновение запланированных ситуаций при проведении ди­дактических игр.

И, наконец, важно продумать заключение, под­ведение итогов после проведения дидактической игры. Большое значение имеет коллективный ана­лиз игры. Оценивать следует и быстроту, и — главное — качество выполнения игровых действий детьми. Обязательно нужно обратить внимание и на проявления поведения детей и качеств их лич­ности в игре: как проявилась взаимовыручка в игре, настойчивость в достижении цели.

Характер деятельности учащихся в игре зависит от места её в системе учебной деятельности. Если игра используется для объяснения нового материала, то в ней должны быть запрограммированы практические действия детей с группами предметов и рисунками.

На уроках закрепления материала важно применять игры на воспроизведение свойств, действий, вычислительных приёмов. В этом случае использование средств наглядности следует ограничить и усилить внимание в игре к проговариванию вслух правила, вычислительного приёма.

В игре следует продумывать не только характер деятельности детей, но и организационную сторону, характер управления игрой. С этой целью используются средства обратной связи с учеником: сигнальные карточки (кружок зелёного цвета с одной стороны и красного - с другой) или разрезные цифры и буквы. Сигнальные карточки служат средством активизации детей в игре. В большинство игр надо вносить элементы соревнования, что также повышает активность детей в процессе обучения.

Подводя итоги соревнования, учитель обращает внимание на дружную работу участников команд, что способствует формированию чувства коллективизма. Необходимо отнестись с большим тактом к детям, допустившим ошибки. Учитель может сказать ребёнку, допустившему ошибку, что он ещё не стал “капитаном” в игре, но если будет стараться, то непременно им станет. Ошибки учащихся надо анализировать не в ходе игры, а в конце, чтобы не нарушать впечатления от игры.

Применяемый игровой приём должен находиться в тесной связи с наглядными пособиями, с рассматриваемой темой, с ее задачами, а не носить исключительно развлекательный характер. Наглядность у детей – это как бы образное решение и оформление игры. Она помогает учителю объяснить новый материал, создать определенное эмоциональное настроение.

Учитель, с помощью игры, надеется организовать внимание детей, повысить активность, облегчить запоминание учебного материала. Это, конечно, нужно, но этого мало. Одновременно с этим надо заботиться о сохранении у обучающегося желания учиться систематически, о развитии его творческой самостоятельности.

Если же учителю не удается решение тактических и стратегических задач, если сосредоточить все усилия только на сегодняшних заботах и не беспокоиться о долговременной цели, то он сам, может, и не подозревая об этом, создаст проблемы на пути развития личности и психики обучающегося. Следовательно, чтобы игра наилучшим образом реализовала все свои способности, педагог должен оценивать ее по двойному критерию: по ближайшему результату и с дальней целью. Только тогда можно будет использовать игровую деятельность как средство организации учебного процесса.

Еще одно условие, необходимое для того, чтобы применение игры в начальной школе оказалось эффективным, - глубокое проникновение учителя в механизмы игры. Учитель должен быть самостоятельным творцом, который не боится брать на себя ответственность за дальние результаты своей активности.

Игра в начальной школе просто необходима. Ведь только она умеет делать трудное – легким, доступным, а скучное – интересным и веселым. Игру можно использовать и при объяснении нового материала, и при закреплении, при отработке навыков чтения, для развития речи обучающихся.

Учитель, освоивший принципы применения игровых приемов, должен проявлять инициативу. По результатам психологических исследований можно выделить следующие профессионально важные качества педагога в отношении игровой деятельности детей:

 умение наблюдать игру, анализировать её, оценивать уровень развития игровой деятельности; планировать приемы направленные на её развитие;

 обогащать впечатления детей с целью развития их игр;

 обращать внимание детей на такие впечатления их жизни, которые могут послужить сюжетом хорошей игры;

 уметь организовывать начало игры;

 широко использовать косвенные методы руководства игрой, активизирующие психические процессы ребенка, его опыт, проблемные игровые ситуации (вопросы, советы, напоминания) и д.р.;

 создавать благоприятные условия для перехода игры на более высокий уровень;

 уметь самому включаться в игру на главных или второстепенных ролях, устанавливать игровые отношения с детьми;

 уметь обучать игре прямыми способами (показ, объяснения);

 регулировать взаимоотношения, разрешать конфликты, возникающие в процессе игры, давать яркие игровые роли детям с низким социометрическим статусом, включать в игровую деятельность застенчивых, неуверенных, малоактивных детей;

 предлагать с целью развития игры новые роли, игровые ситуации, игровые действия;

 учить детей обсуждать игру и оценить её.

Сложность руководства игрой связана с тем, что она является свободной деятельностью детей. Важно сохранить эту свободу и непринужденность. Продуктивное общение учителя с детьми в условия игры возникает чаще всего в случае принятия взрослым на себя одной из ролей, обращение к детям через свою роль.

При соблюдении всех вышеперечисленных условий у детей формируются такие необходимые качества, как:

а) положительное отношение к школе, к учебному предмету;

б) умение и желание включаться в коллективную учебную работу;

в) добровольное желание расширять свои возможности;

д) раскрытие собственных творческих способностей.

Выводы.

1. Развитие познавательных процессов младшего школьника будет формироваться более эффективно под целенаправленным воздействием извне. Инструментом такого воздействия являются специальные приемы, одним из которых являются дидактические игры.

2. Все выше сказанное убеждает в необходимости и возможности формировании и развития у младших школьников познавательных процессов с помощью использования дидактических игр.

1. **Технология опыта. Система педагогических действий, содержание, методы, приемы воспитания и обучения.**

## ***Описание развивающей программы***

Целью развивающей программы: развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста с помощью активных методов обучения.

Программа проводилась в течении 1 учебного года с группой из 15 человек (7 девочек и 8 мальчиков 8- 9 лет). Занятия проводились 1раз в неделю по 30-35 минут. Примеры занятий, проводимых с группой учащихся.

Занятие №1

Приветствие.

Упр.1. Лабиринты

Цель: задания на прохождение лабиринтов помогало развивать у детей, наглядно-образное мышление и способность к самоконтролю.

Инструкция. Детям предлагаются лабиринты разной степени сложности.

Инструкция помогите зверюшкам найти выход из лабиринта.

Приложение №1.

Упр.2. Загадки

Цель: Развитие образного и логического мышления.

1) Заворчал живой замок,

Лег у двери поперек. (Собака)

2) Жду ответа,

Найдешь ответ –

Меня и нет. (Загадка)

3) На ночь два оконца,

Сами закрываются. (Глаза)

4) Не море, не земля,

Корабли не плавают

А ходить нельзя. (болото)

5) Сидит на окошке кошка

Хвост как у кошки,

Лапы как у кошки,

Усы как у кошки

А не кошка. (Кот)

6) Два гуся – впереди одного гуся.

Два гуся – позади одного гуся

и один гусь посередине

Сколько всего гусей? (Три)

7) Два отца и два сына

много ли всех. (восемь)

одной сестрице

9) Кто носит шляпу на ноге? (гриб)

10) Что делал слон когда присел на поле он?

Инструкция: Детей нужно разделить на 2 команды. Загадки читает ведущий. За правильный ответ команде набавляется 1 балл. В конце игры подсчитывается количество баллов, у какой команды их больше та и победила.

Занятие 2.

Приветствие

Упр.1. Тест «Логическое мышление»

Цель: развитие логического мышления.

Инструкция:

В ряду записаны несколько слов. Одно слово стоит перед скобками, несколько слов заключены в скобках. Ребенок должен из слов в скобках выбрать два слова, которые самым тесным образом связаны со словами за скобками.

1) Деревня (река, /поле/, /дома/, аптека, велосипед, дождь, почта, лодка, собака).

2) Море (катер, /рыба/, /вода/, турист, песок, камень, улица, вминая, птице, солнце).

3) школа (/учитель/, улица, восторг, /ученик/, брюки, часы, нож, минеральная вода, стол, коньки)

4) Город (машина, /улица/, каток, /магазин/, учебник, рыба, деньги, подарок).

5) Дом (/крыша/, /стена/, мальчик, аквариум, клетка, диван, улица, лестница, ступень, человек).

6) Карандаш (/пенал/, /линия/, книга, часы, оценка, цифра, буква).

7) Учеба (глаза, /чтение/, очки, оценки, /учитель/, наказание, улица, школа, золото, телега).

После выполнения задания подсчитывается количество правильных ответов. У кого из ребят их больше тот и победил. Максимальное количество правильных ответов 14.

Упр.2. Тест на логическое мышление.

Цель: развитие логического мышления.

Инструкция.

Для этой игры потребуется бумага и карандаш. Ведущий составляет предложения, но так что бы слова в них были перепутаны. Из предложенных слов нужно попробовать составить предложение так чтобы, заблудившиеся слова вернулись на место и сделать это по возможности быстро.

1) Пойдем в мы воскресенье поход. (В воскресенье мы пойдем в поход).

2) Играют кидая дети мяч в другу его друг. (Дети играют в мяч, кидая его друг другу).

3) Максим утром дома из рано вышел. (Максим вышел из рано утром).

4) Библиотеке интересных в взять книг можно много. (В библиотеке можно взять много интересных книг).5) Клоуны и завтра в обезьяны приезжают цирк. (Завтра в цирк приезжают обезьяны и клоуны).

Занятие 3.

Приветствие

Упр.1. Игра «Пословицы»

Цель игры: развитие образного и логического мышления.

Инструкция: Учитель предлагает простые пословицы. Дети должны определить свое объяснение смысла пословиц. Спрашивать необходимо по очереди.

1) Дело мастера боится.

2) Всякий мастер на свой лад.

3) На все руки мастер.

4) Без труда и в саду нет плода.

5) Картошка поспела – берись

6) Без труда и в саду нет плода.

7) Картошка поспела – берись за дело.

8) Каков уход таков и плод.

9) Больше дела меньше слов.

10)Всякий человек у дела познается.

11) Глаза боятся руки делают.

12) Без труда нет добра.

13) Терпение и труд все перетрут.

14) Дом без крыши, что без окон.

15) Хлеб питает тело, а книга питает разум.

16) Где ученье – там уменье.

17) Ученье – свет, а неученье – тьма.

18) Семь раз отмерь, один раз отрежь.

19) Сделал дело, гуляй смело.

20) Хороша ложка к обеду.

Упр.2. «Ну-ка, отгадай!»

Цель: развитие логического мышления и речи.

Инструкция: Дети делятся на две группы. Первая группа тайно от второй задумывает какой либо предмет. Вторая группа должна отгадать предмет задавая вопросы. На эти вопросы первая группа имеет право отвечать только «да» или «нет». После угадывания предмета группы меняются местами

Прощание.

Занятие 4

Приветствие.

Упр.1. Лишняя игрушка.

Цель: Развитие смысловых операций анализа, слитеза и классификации.

Инструкция: Дети и экспериментатор приносят с собой игрушки из дома. Группа ребят делятся на две подгруппы. 1-ая подгруппа на 2-3 мин. Выходит из комнаты. 2-ая подгруппа отбирает 3 игрушки из тех что принесли. При этом 2 игрушки должны быть «из одного класса», а третья из другого. Например с куклой и зайчиком кладут мячик. Входит первая группа и посоветовавшись, берет «Лишнюю игрушку» - ту которая по их мнению, не подходит. Если ребята легко справляются с 3 игрушками их число можно увеличить до 4-5, но не более семи. Игрушки можно заменить картинками.

Упр.2.

Цель: развитие логического мышления и речи.

Инструкция: Из группы детей выбирается один ведущий, остальные садятся на стулья.

Учитель имеет большую коробку, в которой лежат картинки с изображениями различных предметов. Водящий подходит к учителю и берет одну из картинок. Не показывая ее остальным детям, он описывает предмет, нарисованный на ней. Дети из группы предлагают свои версии, следующим водящим становится тот, кто первый отгадал правильный ответ.

Прощание.

Занятие 5.

Приветствие.

Упр.1.«Исключение лишнего слова»

Цель: развитие операций мышления (выявление сходства и различий в объектах, определение понятий).

Инструкция: Предлагаются три слова, выбранных наугад. Необходимо оставить два слова, для которых можно выделить общий признак. «Лишнее слово» надо исключить. Нужно как можно больше найти вариантов исключающие «лишнего слова». Возможны варианты комбинаций слов.

1) «собака», «помидор», «солнце»

2) «вода», «вечер», «стекло»

3) «машина», «лошадь», «заяц»

4) «корова», «тигр», «коза»

5) «стул», «печь», «квартира»

6) «дуб», «ясень», «сирень»

7) «чемодан», «кошелек», «тележка»

Относительно каждого варианта необходима получить 4-5 и более ответов.

Упр.2. «Определи игрушки».

Цель: развитие логического мышления и восприятия.

Инструкция: Выбирается один водящий, который выходит на 2-3 мин. из комнаты. В его отсутствие из детей выбирается тот, кто будет загадывать загадку. Этот ребенок должен жестами и мимикой показать какую игрушку, картинку он задумал. Водящий должен отгадать игрушку (картинку), выбрать ее, взять в руки и громко назвать. Остальные дети хором говорят «Правильно» или «Неправильно».

Если ответ правильный, выбирается другой и водящий и другой ребенок, который будет загадывать загадку. Если ответ неправильный, показать загадку предлагается другому ребенку.

Прощание.

Занятие 6.

Приветствие.

Упр.1. «Поиск предмета по заданным признакам»

Цель: развитие логического мышления.

Инструкция: Задается определенный признак, необходимо подобрать как можно больше предметов, обладающих заданным признаком.

Начинают с признака, отражающего внешнюю форму предмета, а затем перейти к признакам отражающих назначение предметов, движение.

Признак внешней формы: круглый, прозрачный, жесткий, горячий и.т.д.

Самый активный ребенок давший наибольшее кол-во правильных ответов становится победителем.

Упр.2. «Прочти название мультфильма»

Приложение №2.

Занятие 7

Приветствие.

Упр.1. «Соедини буквы».

Цель: Развитие логического мышления.

Инструкция: Рисунки помогут отгадать слово спрятанное в квадратах. Впиши его в пустые клеточки.

Приложение №3.

Упр.2. «Дорисуй фигуры».

Цель: развитие мышления.

Инструкция: дорисуй недостающие фигуры и закрась их. Помни, что один цвет и форма в каждом ряду повторяется только один раз. Закрась желтым карандашом все треугольники. Закрась красным карандашом все квадраты. Закрась оставшиеся фигуры синим карандашом.

Прощание.

Занятие 8.

Приветствие.

Упр.1. «Определения»

Цель: развитие мыслительных ассоциативных связей.

Инструкция: Ребятам предлагается два слова. Задача игры состоит в том, чтобы придумать слово, находящееся между 2 задуманных предметов и служит как бы переходным мостиком «между ними». Каждый ребенок отвечает по очереди. Ответ д.б. обязательно обоснован. Например: «гусь и дерево». Переходные мостики»лететь, (гусь взлетел на дерево), спрятаться (гусь спрятался за дерево) и.т.п.

Упр.2. «Заглавие».

Цель: развитие мыслительного анализа, логического мышления, и обобщения.

Инструкция: Приготовьте небольшой рассказ объемом в 12-15 предложений. Прочитайте рассказ в группе и попросите участников игры придумать к нему заглавие так, чтобы к одному рассказу придумали 5-7 названий.

Прощание.

Занятие 9.

Приветствие.

Упр.1. «Поиск аналогов» .

Цель: развитие умение выделить существенные признаки, обобщения, сравнения. Инструкция: называется какой-нибудь предмет. Необходимо найти как можно больше предметов, сходимые с ним по различным признакам (внешние и существенные).

1) Вертолет.

2) Кукла.

3) земля.

4) арбуз.

5) Цветок.

6) машина.

7) газета.

Упр.2. «Сокращение»

Цель: развитие умения выделять существенные и не существенные признаки, мыслительного анализа.

Инструкция: зачитывается короткий рассказ объемом 12-15 предложений. Участники игры должны передать его содержание «своими словами» используя 2-3 фразы. Необходимо отбросить мелочи, детали и сохранить самое существенное. Не разрешается допускать искажение смысла рассказа.

Прощание.

Занятие 10.

Приветствие.

Упр.1. «Способы применения предмета»

Задается какой-нибудь предмет, необходимо назвать как можно больше способов его применению: Например: книга, автомобиль, помидор, дождь, желудь, ягода. Кто из ребят наиболее активно участвовал и дал наибольшее кол-во верных ответов, становится победителем.

Упр.2. «Задача Ломанная кривая»

Цель: развитие логического мышления.

Инструкция: Попробуйте не отрывая карандаша от бумаги и не проводя дважды одну и ту же линию, нарисовать конверт.

## ***Выводы***

С целью выявления особенностей развития логического мышления была разработана диагностическая программа, которая включила в себя следующие методики:

 «Исключение понятий» для исследования способности к классификации и анализу,

 Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах для определения степени развитости у ребенка интеллектуальных процессов;

 «Последовательность событий» для определения способности к логическому мышлению, обобщению

 «Сравнение понятий» для определения уровня сформированность операции сравнения у младших школьников

С целью развития логического мышления у детей младшего школьного возраста с помощью дидактических игр была разработана развивающая программа, включающая 34 занятия.

Итогом ее реализации должно стать повышение уровня логического мышления младших школьников

1. **Анализ результативности.**

## ***Описание диагностической программы***

Исследования развития логического мышления проводилось на базе МОУ « Гимназия №12», в период с сентября 2018 по май 2019г. В исследовании принимали участие ученики 3А класса в количестве 15 человек (учащиеся 8-9 лет, 15 детей из них 7 девочек и 8 мальчиков).

Диагностическая программа, целью которой было определение и диагностика уровня развития логического мышления включила в себя следующие методики

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Название методики | Цель методики |
| 1 | Методика МЭДИС | Исследование способности к классификации и анализу. |
| 2 | Определение понятий, выяснение причин, выявление сходства и различий в объектах | Определить степень развитости у ребенка интеллектуальных процессов. |
| 3 | «Последовательность событий» | Определить способность к логическому мышлению, обобщению. |
| 4 | «Сравнение понятий» | Определить уровень сформированность операции сравнения у младших школьников |

Результаты диагностической программы представлены в сводной таблице.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Фамилия | Методики | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Ливанов Д. | высокий | средний | высокий | высокий |
| 2 | Кизим Д. | низкий | низкий | средний | низкий |
| 3 | Ферцев Е. | средний | низкий | средний | низкий |
| 4 | Тужилкин М | низкий | средний | средний | низкий |
| 5 | Равилов Т. | средний | средний | средний | средний |
| 6 | Кочеткова Е. | высокий | очень высокий | высокий | средний |
| 7 | Боброва К. | средний | очень высокий | высокий | высокий |
| 8 | Ховрякова Д. | средний | средний | высокий | низкий |
| 9 | Шамов К. | средний | средний | средний | средний |
| 10 | Шелеметьев И. | средний | низкий | средний | средний |
| 11 | Терехин К. | высокий | высокий | средний | высокий |
| 12 | Егорян К. | низкий | средний | низкий | низкий |
| 13 | Бардин Л. | высокий | высокий | средний | высокий |
| 14 | Вдовина М. | средний | высокий | высокий | средний |
| 15 | Семелева С. | средний | высокий | средний | высокий |

Таблица 1

Сводная таблица результатов диагностического исследования

Качественный анализ результатов констатирующего этапа исследования.

Методика №1 «Исключение понятий»

Обработка и анализ.

В ходе проведения данной методики удалось выявить, что из 15 человек – 12 выполнили задание правильно (высокий и средний уровень), т.е. способны к классификации и анализу, 3 человек показали низкий уровень.

Ученики которые правильно выполнили задание, обладают надлежащим уровнем классификации и анализа.

Вывод: результаты исследования показали уровень развития способностей у учащихся: 27% - высокий уровень, 33% - низкий уровень, 40% - средний.



*Рисунок 1. Уровень развития способностей* *к классификации и анализу*

Методика №2.

Обработка и анализ.

В ходе проведения данной методики выяснилось что из 15 человек – 12 выполнили задание правильно (высокий и средний уровень), т.е. учащиеся обладают такими операциями мышления, как определения понятий, выяснение причин, выявления сходства и различий в объектах, 3 человек показали низкий уровень развития данных операций мышления. Из результатов данной методики мы можем судить о степени развитости интеллектуальных процессов у учащихся: 13% - высокий уровень, 40% - низкий, средний – 40%, очень высокий – 7%



*Рисунок 2. Уровень определения понятий, выяснения причин, выявления сходства и различий в объектах*

3. Методика №3

Обработка и анализ.

В ходе проведения данной методики удалось выявить, что из 15 человек – 14 справились с заданием (высокий и средний уровень, 1 школьник показал низкий уровень).

Таким образом, исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что ученики показавшие высокий и средний уровень, способны к логическому мышлению, обобщению, умению понимать связь событий и строить последовательные умозаключения.

Результаты исследования показали нам степень развитости у ребенка логического мышления и интеллектуальных процессов: 33% - высокий уровень, средний – 54%, низкий – 13%



*Рисунок 3. Уровень логического мышления*

4. Методика №4

Обработка и анализ.

В ходе проведения данной методики выяснилось что из 15 человек – 11 выполнили задание, показав средний и высокий уровень, 4 человек не справились, показав низкий уровень.

Учащиеся, которые выполнили задание обладают сформированностью операции сравнения.

В данной методике проводилось два вида обработки результатов: качественный и количественный.

Учащиеся которые показали хороший результат по количеству, они так же хорошо, оценивая по качественному анализу использовали родовые понятия и больше указывали сходства в задачах 2 и 3 групп, чем те кто показал низкий уровень.

Результаты данной методики показывают, что операции сравнения владеют 27% учащихся, которые показали высокий уровень, так же 27% показали средний уровень, и 46% низкий уровень.



*Рисунок 4. Уровень сформированности операций сравнения*

Таким образом исходя из полученных результатов констатирующего этапа исследования можно говорить о том, что с детьми необходимо проводить коррекционно-развивающую программу направленную на развитие логического мышления в целом.

На основе полученных результатов была создана группа детей которые показали средний и низкий уровень развития логического мышления. В данную программу вошло 10 детей.

## ***Описание контрольного этапа исследования***

После проведения развивающей работы с детьми были проведены те же методики что и на констатирующем этапе исследования.

Результаты контрольного этапа исследования представлены в сводной таблице.

Таблица 2

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя Фамилия | Методики | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Ливанов Д. | высокий | средний | высокий | высокий |
| 2 | Кизим Д. | средний | средний | средний | средний |
| 3 | Ферцев Е. | средний | средний | средний | средний |
| 4 | Тужилкин М | средний | средний | средний | средний |
| 5 | Равилов Т. | средний | средний | средний | средний |
| 6 | Кочеткова Е. | высокий | очень высокий | высокий | высокий |
| 7 | Боброва К. | высокий | очень высокий | высокий | высокий |
| 8 | Ховрякова Д. | средний | средний | высокий | средний |
| 9 | Шамов К. | средний | средний | средний | средний |
| 10 | Шелеметьев И. | средний | низкий | средний | средний |
| 11 | Терехин К. | высокий | высокий | высокий | высокий |
| 12 | Егорян К. | средний | средний | средний | средний |
| 13 | Бардин Л. | высокий | высокий | высокий | высокий |
| 14 | Вдовина М. | средний | высокий | высокий | высокий |
| 15 | Семелева С. | высокий | высокий | высокий | высокий |

Сводная таблица результатов контрольного этапа исследования

Качественный анализ результатов контрольного этапа исследований.

Методика №1 «Исключение понятий».

В ходе проведения данной методики удалось выявить, что все 15 человек выполнили задание правильно, высокий и средний уровень, т.е. способны к классификации и анализу. Ученики правильно выполнившие задания обладают надлежащим уровнем классификации и анализа.

Методика 2. «Определение понятий», выяснение причин, выявления сходства и различий в объектах.

В ходе проведения данной методики выяснилось что все 15 человек показали достаточный уровень справившись с заданием (высокий и средний уровень)., т.е. обладают достаточным ступенью развития интеллектуальных процессов.

Методика 3. «Последовательность событий»

В ходе проведении данной методики удалось выявить что из 15 человек все 15 справились с заданием, таким образом доказав что обладают способностями к логическому мышлению и обобщений.

Методика 4. «Сравнение понятий»

В ходе исследования выяснилось что 15 человек справились с заданием, показав высокие результаты (высокий и средний уровень)., т.е. обладают сформированностью операции сравнения.

## ***Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов исследования***

Повторное прохождение методик «Исключение понятий» показало качественное улучшение в развитии логического мышления у учеников.

Повторное прохождение методики «Определение понятий» показало качественное улучшение в развитии интеллектуальных процессов.

Повторное прохождение методики «Последовательность событий» показало качественное улучшение в способностях к логическому мышлению и обобщениям.

Повторное прохождение методики «Сравнение понятий» показало качественное улучшение в развитии операции сравнения.

Исходя из результатов приведенных выше сводных таблиц №1 и №2, можно наглядно в виде диаграммы показать эффективность развивающей программы.

Констатирующий этап Контрольный этап

*Общий уровень развития логического мышления на констатирующем и контрольном этапах эксперимента*

|  |  |
| --- | --- |
| 2% - очень высокий | 2% - очень высокий |
| 40% - высокий уровень | 57% - высокий уровень |
| 31% - средний уровень | 41% - средний уровень |
| 27% - низкий уровень | 0% - низкий уровень |

Таким образом, исходя из сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этапа исследования можно говорить о том, что коррекционно-развивающая программа способствует улучшению результатов и повышению общего уровня развития логического мышления.

Работа по данной проблеме дает определенные позитивные результаты качества знания в ***целом по классу***: изменились количественные показатели учебной деятельности учащихся и заметен качественный рост личности ученика.

**Качество знаний по предметам**

русск.яз. мат-ка лит.чт. окр.мир

Важным фактом результативности является активное и успешное участие детей ***всего класса*** в творческих и интеллектуальных конкурсах. Особо хочется заметить, что повысилось участие в олимпиадах и тех детей, с которыми проводились занятия по программе « Развитие логического мышления у младших школьников»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Название конкурса** | **Количество**  **участников** | **Количество**  **победителей** |
| Всероссийская  олимпиада «Лесная математика» | 25 человек | 11 человека |
| Всероссийский блиц -турнир «Всезнайки» | 28 человека | 15человек |
| Всероссийский блиц -турнир «Росток» | 20ч. | 8ч. |
| Всероссийский блиц -турнир «Жар - птица» | 26ч | 10ч. |
| Всероссийская  олимпиада «Лесная математика» | 28ч. | 12ч. |
| Всероссийский блиц -турнир «крестики-нолики» | 23ч. | 5 |
| Всероссийская  олимпиада «математика +» | 18ч. | 9ч. |
| Всероссийская  олимпиада «математические ступеньки» | 29ч. | 11ч. |
| Всероссийская  олимпиада «Веселый русский с Буквознаем» | 12ч. | 4ч. |
| Всероссийская  олимпиада «Новогодний переполох» | 25ч. | 5ч. |
| Всероссийская  олимпиада «Отблески лета» | 21ч. | 5ч. |
| Всероссийская  олимпиада «По дорогам сказочной страны» | 3ч. | 3ч. |
| Всероссийская  олимпиада «Поиграем в города» | 16ч. | 4ч. |
| Всероссийский блиц -турнир «Путешествие по Лингвии» | 24ч. | 9ч. |
| Всероссийский блиц -турнир «Разнобой» | 11ч. | 7ч. |
| Всероссийская  олимпиада «Тайна королевства Розы» | 11ч. | 4ч. |
| Конкурс «Ярмарка идей» |  | 1ч |
| Всероссийский конкурс « Первые шаги в науке» | 2ч. | 2ч. |
| Всероссийская предметная олимпиада «Умка» | 5ч. | 2ч. |
| «Одаренные дети - будущее России» | 7ч. | 5 ч. |
| Всероссийская олимпиада «Наше наследие» | 12ч. | 4ч. |

1. **Трудности и проблемы при использовании данного опыта.**

Сегодня актуальным является обращение учителя не только к традиционным, но и к активным методам обучения в процессе преподавания. Традиционное репродуктивное обучение, пассивная подчиненная роль ученика не могут решить многих задачи. Для их решения требуются новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения. Активные методы обучения – это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. Активные методы обучения подразделяются на методы начала урока, выяснения целей, ожиданий, опасений, презентации учебного материала, организации самостоятельной работы, релаксации, подведения итогов. Каждый из этих методов позволяет эффективно решать конкретные задачи того или иного этапа урока.

**Хотелось бы отметить,** что при всех положительных результатах использования активных методов обучения, не стоит отказываться и от традиционных. Всегда в своей работе при выборе определенного метода нужно соблюдать баланс. Иначе чрезмерное увлечение активными методами может привести к снижению дисциплины и в некоторых случаях несерьезного отношения учащихся к учебному процессу.